

民話教材をめぐる課題

深 川 明 子

はじめに

1980年から81年にかけておこなわれた国語教科書に対する「偏向攻撃」は、国語教育の内容を知る者にとっては、その余りにも非常識で稚拙な論旨に唖然とする思いだった。攻撃の主旨は、児童文学の分野においてすぐれた作品を発表し、良心的な活動をしている人々の教科書からの追放であり、教材では主として平和教材の教科書からの締め出しであった。

ところで、偏向と指摘された教材を、今少し留意してみると、平和教材に並んで民話教材が問題となっていることに気づく。そこで、「新・憂うべき教科書の問題」の要注意教材表に挙げられた作品中、民話教材を拾ってみることにする。(括弧の数字は学年を表わす)

- ・日本書籍——おおきなかぶ(1) かにかむかし(2) 夕鶴(4) 木龍うるし(5) べろ出しチョンマ(6)
- ・教育出版——大きなかぶ(1) かさこじそう(2) 夕鶴(3) 八郎(4) 木龍うるし(5)
- ・学校図書——大きなかぶ(1) かさこじぞう(2) きっちゃんむさん(3) 木龍うるし(5)
- ・光村図書——おおきなかぶ(1) かさこじぞう(2) 茂吉のねこ(4) 木龍うるし(5)
- ・東京書籍——大きなかぶ(1) かさこじぞう(2) 山なし取り(3)

(㊤「民話教材」の定義については後に触れる)

次に、要注意教材中、文学教材の中に占める民話教材の割合を表にして掲げる。

要注意全教材の中に占める割合は四分の一強であり、特に、民話教材の多い三年生までを調

	民話教材 (文学教材)	%	3年生までの 民話教材 (文学教材)	%
日書	6 (21)	28.6	2 (7)	28.6
教出	5 (20)	25.0	3 (9)	33.3
学図	4 (16)	25.0	3 (7)	42.9
光村	4 (14)	28.6	2 (5)	40.0
東書	3 (10)	30.0	3 (5)	60.0

べてみると三分の一から二分の一の割合を占めることになる。

平和教材と並んで民話教材が特に問題視されている原因は何か。それは両者とも、他の文学教材に比較して、人間の生き方の本質を問い、歴史を背景に背負っているその割合が深く大きいからであろう。そこには、典型化された人物像が、象徴的に或はリアルに描き出され、教材が提示する問題は豊かであり、また鋭い。

国語教育は、特に理解領域と呼ばれる分野においては、人間や社会や自然に対する深く、豊かな洞察を通して、それらに対する認識力を養っていくことが、大きな目標の一つであろう。とすると、その為の教材としては、平和教材や民話教材が極めて有効な教材となる。

このように両者を、教科書の中で、特に認識力を培うために有効な教材として位置(定義)づけてみると、国語教科書に対する「偏向攻撃」の質も明らかになってくることに気づくのである。

攻撃のキャンペーンに対し、当時、微力ではあったが、その不当性を訴える運動にも関与した。攻撃も一段落した1981年の暮、某地方新聞

に次のような雑感を寄せたことを思い出す。

(前略) 私は、「かきこじぞう」の物語は、老夫婦の貧乏を超越した明るさとやさしさに心ひかれる好きな教材だった。

それで、この教材が、「ひどく暗い貧乏物語」と書かれていたのを読んで、まず、読みとりの落差の大きさに驚かされた。

しかし、その教材批判は、このような暴論ゆえに、マスコミをにぎわし、人々に「冬の時代」の到来を予感させた。そして、賢しらに貝になろうとする人々を作り出して、その本来の目的を果たした。今は、教科書法案、広域採択へと次の段階のための準備が静かに進められている。(後略)

この文章を書きながら思ったことは、新たな動きに対する対処の仕方はわからないが、とにかく、攻撃が教材内容論である以上、一度内容論の視点から書いておく必要があるということだった。だが、そう思いながらも時間は経過して行った。当時の思いは、私の心の中で風化現象を起しつつある。「日本人は、忘れてはいけないことまでもすぐに忘れてしまう。」とは、木下順二氏が、講演の為来沢なさった折おしやったことばである。今それを思い起こし、ほんとうに風化してしまわないうちにと想着てペンを執った。

一 民話教材論の必要性和その意義

1. 教材内容論の必要性

国語教科書攻撃は、はからずも私にとって、教材内容論執筆の動機となった。そこで、本稿では、攻撃の一つの焦点となった民話教材を中心に考察してみることにする。

「サルトカニ」が教科書に登場するのは早い。明治期既に国定教科書以前に文部省発行の『尋常小学読本』(明治20年)や、学海指針社の『帝国読本』(明治26年)、今泉・須永氏編集の『尋常小学読書教本』(明治27年)などに登場している。しかし、国定教科書になってからは、第3期改訂の大正7年版から登場する。

第三期国定教科書において、「サルトカニ」

の原典となったのは、滝沢馬琴の随筆『燕石雑誌』であった。この話では、親蟹が死に、子蟹が泣いているところへ加勢の者たちが来て、みんなで敵討ちに出かける。最後は、子蟹が猿の首をはさみ切るとなっている。

これに対し、昭和8年に改訂された、いわゆる「サクラ読本」では、蟹が猿の投げた柿で大怪我をしたところへ、加勢の者たちがやってきて、猿を凝らすことにする。猿は凝らしめられて悪かったと謝り、蟹は猿を許してやる、という話になる。

この話の原拠となったのは、瑞鳥園斉守翁の随筆『雑廻字計木』である。馬琴の『燕石雑誌』と同様、文化年間に刊行されたと推定されている。第4期の改訂に当り、原典を替えたことについては、敵討ちの思想と残酷さが問題となっていたからのようである。(注1)

しかし、単にそれだけの問題ではない。たとえば、芦田恵之助が、「この改作の根底をなした力は、世界の大勢や、当代思潮の力強きものがあると思ふ」(『小学国語読本と教壇巻二』昭和8年10月、P68)と述べているように、当時の政治的配慮が働いていたとみるべきであろう。従って、具体的には、「義憤による復讐的行動が、つひに猿の悔悟となり、蟹の寛容となつて、平和にをさまることを知らせて、この課の取扱を終へたいと思ふ。」(芦田恵之助、前掲書、P73)という教材観となって表われ、単純な勧善懲悪の論理を超越した時代の影をそこに見出すことができる。

ところで、同じ教材でも、年が経、国民学校へ移行する直前になると、次のような教材観が登場してくる。

此の「サル カニ」の教材は、今日の国家主義的思想に基づく正義観、敵性打滅、義憤、新秩序建設、協同防衛等の観念によつて新なる教育的意義を発見されたといつてよいのである。……

目的は世界の平和にある。それが八紘一宇の大理想である。悪かつたとあやまるものは赦してやる。……此の「サル カニ」は確に時代思想にピッタリと合ひ、正義観や尚武心や真の平和建設への努力心

や、さうしたもののすべてを養ひ八紘一字の精神にまで導くべき素地を作るに充分な教育的価値をもつてあるといへよう。(雑誌「国語教育」昭15・11, P60~61)

以上、「サルトカニ」の教材を例に、教材と教材観の変遷について概観した。この歴史的事実は、一つは、再話の際の原典が果たす役割についての問題を提起している。民話は語り伝えられてきたものであるだけに、それは多種多様である。従って、筆録する際、どの話を採るか筆録者の思想や人生観と深く関係する。同じことは、教科書用に再話する際にも言える。何に原典を求めるかは偏に教科書編集者の見識にかかっていた。編集の意図が具体的な教材となって登場したとみることができよう。

次は、教材それ自体の文学的質が問題となる。原話の本質が生かされた再話となっているか、登場人物の性格が充分に把握されているか、あるいは、その話を語るにふさわしい文体かなどについての検討である。(例に挙げた教材では、この時代、教材内容論それ自体が未発達であったため、文章それ自体は大変稚拙なものであった。従ってそれらを比較・検討してみても問題が明確にはならないので検討を省略した。)

第三は、教材観の問題である。同じ教材でもその解釈の視点によって極めて大きな相違が出てくることを知った。これは、一つには教材それ自体の問題であるが、やはり、授業者の教材解釈の問題の方が大きいであろう。教材の本質的意図を踏まえた教材解釈の力を養うよう心がけたいものである。

教育の中で教科書が占める比重は極めて大きい。特に国定教科書時代、民話は、教科書に出ている話が典型的なものと思っていた人が圧倒的である。現在は、民話絵本などの普及によって国定教科書時代のようなことはないが、それでも教科書の影響は大きい。従って、教科書採択に当っては上記の第一、第二点に充分留意する必要があるし、また、第三の教材解釈の問題

も重要である。その意味で、教材内容論についての研究の必要性を痛感するのである。

教材内容論の必要性を主張する背景には、現在の国語教育研究のあり方について危惧の念を多少感じているからでもある。

かつて、時枝誠記氏は、『改稿 国語教育の方法』の中で、次のように述べておられる。

国語教育の目的は、獲得される知識や思想にあるのではなく、それを獲得する手段・方法、すなわち、読み方・聞き方にあるのである。(P55)

国語の機能はあらゆる生活目的を達成する手段であることにあるが、国語教育の目標はそのような手段・技能・方法の教育であり、習熟である。(P58)

氏のこの考え方は、学習指導要領にも反映し、教育現場に及ぼしている影響は大きい。そして、このような土壌を基盤に、最近では教授学の普及と相まって、国語教育の研究分野において、教育方法論、教育技術論に対する関心が高い。

確かに、その方面からの研究も必要であり、それは重要な意義を持つてはいると思うが、ただ、そのことにのみ片寄り過ぎている傾向に多少の不安を感じるのである。国語教育は、言語教育の分野においては、当然固有の内容を持っている。また、言語活動の分野においても内容を見捨てることはできない。

国語教育の場合、特に言語活動の教育の分野においては、理科や社会と異なって、固有の内容があったり、教材内容の範囲や程度が明示されているわけではない。だからこそ、その内容に対する論議が必要なのである。教材内容論を見捨てることは、方法論や技術論に終始することは国語教育の本質を見失う虞れがあるのではなかろうか。特に、理解の領域において、認識力や感性の向上を国語教育の重要な目標と考えている私は、それを成立させている教材内容についての研究を軽視することができないのである。

2. 国民文学としての民話

民話(通説に従い、昔話、伝説、神話、世間

話の総称を言う)という、最近では、児童文学界における再話活動の隆盛によって、幼児・児童の文学という観さえ呈している。大人たちの手には、日本においては、わずかに民俗学の研究対象として存在しているにすぎない。しかし、民話は元来子どものものではなかった。

子どもたちが大人たちから与えられる本に対して身を守るという消極的な抵抗から、大人たちの本を「奪い取る」という積極的な行動を取り、子どもたち自身の本の世界を拡大していった、と言っているのは、ポール・アザールである。(注2)これを、本の世界に限定せずに考えると、子どもたちが大人たちから最初に奪ったものは民話だったと言ってよいだろう。

益田勝実氏は、「民話は、子どもと大人が共同で管理してきた。管理してきたということは、ほんとうは受け渡し、受け取りして、確実に保持してきたということであって、それ以外ではない。」(『子どもの本棚』2号、日本子どもの本研究会編、1971年、P7)と述べておられるが、その歴史は古く、或は、最初からそうであったとも考えられる。

とにかく、子どもたちだけのものではなかった。奪って、大人との共有財産にしたにしろ、最初から共同管理をしてきたにしろ、それは、大人も子どもも含めた国民の財産であった。その意味でまさに『国民の文学』であったと言える。

従って、現在、ほとんど子どものものと考えられている民話を、国民の文学としての視点から、もう一度検討してみる必要があると思っっている。と言うのは、民話を子どものものとする事で、民話の種類や質が限定され、結果的には、民話自身の先細り現象を起こしていくのではなからうかと危惧するからである。

民話が子どもたちの、しかも、主として幼い子どもたちのものとして考えられていることを端的に表わしているのが教科書であろう。ちなみに、教科書に掲載されている民話教材のうち再話に属するものをあげておく。

- 1年——おおきなかぶ・内田莉沙子(学図・東書・日書・教出)西郷竹彦(光村)
おむすびころりん・編集部(教出・光村)
てんぐとおひやくしょう・宇野浩二(教出)
かもとりごんべえ・岩崎京子(東書)
たぬきの糸車・岸なみ(光村)
- 2年——かさこじぞう・岩崎京子(学図・教出・東書・光村)
かにむかし・木下順二(日書)
スーホの白い馬・大塚勇三(光村)
- 3年——きつちむさん・富田博之(学図)
力太郎・上笙一郎(光村)
夕鶴・木下順二(教出)
山なし取り・松谷みよ子(東書)
- 4年——夕鶴・木下順二(日書)
茂吉のねこ・松谷みよ子(光村)
吉四六話・瀬川拓男(光村)
チワノのにしき・君島久子(東書)

これを見ると四年生が上限である。民族の遺産としての国民文学という視点から民話を捉えようとすると、もっと高学年にも積極的に採択すべきであると思うし、中学校においても教材化する必要があると考えるのである。

民話は本来炉端において語るもの、学校教育の真っ直中に位置を占めるということに疑義を持たれる方も多いと思う。しかし、今民話はその本来の場所を失った。児童図書館や文庫活動の中で、「語り」の形は生きてはいるが、昔の炉端の語りに比較してその本質と量において問題にならない。従って、民話が祖先から伝えられた大切な遺産であり、これからも国民の文学として伝承していかなければならないとすると、今は、学校教育が全面的に関わらざるを得ないと考えるのである。そしてそれは小学校の低・中学年のみならず、高学年や中学校までも網羅した国民文学として位置づける必要があるかとも思う。(注3)

(注1) 代表的な例を挙げておこう。

・大岡保三(当時文部省図書監修官)

……この話は、十数年前自由思想の盛んな時代

に、いつも槍玉に挙げられて、非難攻撃の材料となつたのであつた。

彼等はいふ。「敵打は封建時代の陋習で、今日の子供に之を教科書に入れて教へるのは誤である。」……「残酷極まる話だ。……」云々。(『小学国語読本総合研究巻二』昭11・10岩波書店、P55)

・浅黄俊次郎(当時東京女子高等師範学校訓導)

……旧読本の文章は、あまりに惨酷な所があり、仇討の思想があまりに露骨に過ぎてゐたので、随分児童の情操陶冶の上から、或は対外的にあまりに露骨な好戦的な部分は困るといつたやうなことで、大分非難されたのである。(『新小学国語読本指導精説巻二』昭8・8南光社刊、P115)

(注2) Paul Hazard『本・子ども・大人』(矢崎源九郎、横山正矢共訳)1957年10月、紀伊国屋書店刊。

第一章、第二章参照のこと。

(注3) 拙稿「小学校国語科教科書における民話教材についての考察」(金沢大学教育学部教科教育研究 第12号)において、中学校における民話教材の例として、古典教育とも関連させながら「わらしべ長者」(木下順二)を取り上げることを提案している。

二 民話教材開発の必要性

1. 民話教材の範囲

民話が民族の遺産としての国民の文学であり、従って、それを国語教育の一環として、文学教育の中に位置づけるとすると、必然的に、今空白となっている高学年や中学生にどのような民話教材を与えればよいかという問題に逢着する。

ところで、民話教材とはどのような内容を含むのか。ここで本稿における立場を明らかにしておきたいと思う。

1. 江戸時代までに既に記録として残された昔話、伝説。(文献となっているもの)
2. 採集原話。語られたものをそのまま筆録したもの。
3. 再話。基本的には、原話のテーマや筋を生かして書き改めたものをいう。具体的には、明治以降、主として児童を対象として書かれたもののほとんどが入る。従って、

そこでは、民話固有の持ち味より、児童へのわかりやすさをより意識したものから、児童を特に意識せず、原話の本質をより積極的に生かそうとしたもの、つまり、再話の中に再話者の思想を読みとることができものまでを含む。(注1)

4. 再創造。題材は語り伝えられてきた民話に依拠しながら、書き手の思想を中心に再構成したもの。一つの話をつくらせたり、いくつかの話をつないで一つの物語りにしたものなどを含む。また、戯曲など、ジャンルの異なった場合も含む。
5. 民話風創作(創作民話)。文体・題材など民話風に書いた創作を言う。
6. 現代の民話。主として、明治以降、世間話として伝えられた話を再話したもの。
7. 民話論。民話に関する種々の評論などの類。

以上であるが、民話を中心にその周辺にあるものをかなり広範囲に抱え込んだ形で民話教材を考えている。ただ、この分類は、民話教材の範囲を明確にするための便宜的なものであって、分類それ自体が重要なのではない。

2. どんな民話教材が必要か

現在教科書に出てくる民話をみると、そこに登場する主人公は、やさしい性格の人物であったり、たくましく勇気がある人物であったり、知恵やユーモアに富んだ人物であったりする。つまり、それらは理想的人物像であり、われわれの祖先の生き方として全面的に肯定して、更に次の世代へ是非伝える必要のある人物像といふことができよう。その意味でこの類の人物像を主人公とする民話は、今後も積極的に採択していく必要があるかと思う。

ただ、民話が民衆によって語り伝えられてきたとする民話の本質的問題に還元して、民衆に視点を据えて考えてみた場合、権力に対する抵抗が、民話を今日まで生かしてきた原動力であったと思うのだが、その観点が直截に出ている民話が少ないのは問題とすべきであろう。「力

太郎」「吉四六話」「スーホの白い馬」などが取り上げられていることから、その視点が全く欠落しているわけではない。しかし、「民話」の原点からこの問題を捉えてみると、それらはやはり弱いと言えよう。その意味で権力に抵抗した民衆のエネルギーをありのままに表現した話がもう少し積極的に登載されるべきであると思っている。

ところで、今、指摘したような民話ごく少ない原因の一つは、民話教材を中学年までのものと考えているところにある。歴史的な物の見方・考え方が身につけていない段階で、歴史観に立った認識を必要とする民話の本質的理解が無理であるとするのは、一面では当然のことでもあろう。その意味でも、民話教材の高学年以上での採択が必要であると考えるのである。

民話教材を高学年以上でも扱うということは、取りも直さず民話教材の種類(範囲)を拡大することに直結する。つまり、今まで中学年までに限定していたため、取り扱われる民話は限定され、一定範囲の民話のみしか登場しなかった。民話が炉端の語りを失い、教室以外では余り民話に触れる機会がなくなった現在、それは民話それ自体の衰退を招来する危機があることについては既に言及した通りである。

従って、民話自体の活力を増進させるためには、高学年以上にも民話教材を学ぶ機会を保障することであり、そのための教材としては、今まで教科書に登場しなかった民話に視点を当てて考えてみることであろう。その観点から例えば、次のような民話の教材化を提案し、一つの問題提起としたい。

倭薬師

最初に「倭薬師」について、関敬吾氏の『日本昔話集成 第三部笑話 2』の中から、「型」としてまとめられたものの一部を引用しておく。これが一番簡潔でしかも必要事項を網羅していると思うからである。

1. 主人と下男、下男が木に鷹の巣があると欺く。
主人と一緒に往つて旦那が巣をとり木にのぼつ

て落ちる。

2. 主人が怪我をしたとき欺き、主人の女房を尻にする。
3. 主人は殺す目的で下男を俵に入れ海にすてさせる。
4. 運搬人を金を埋めてであると欺く。
5. 目の悪い魚屋が俵につまづく。目の養生をしてゐるときいて入れ代る。
6. 運搬人は欺かれたことを知り、魚屋の入った俵をすてる。
7. 下男は魚屋を海からとつて来たともち帰る。
8. 主人が魚をとりに行きたいといふので俵に入れて海に投ずる。
9. 遺言だといって主人の嬬と財産をとる。(P689)

西郷竹彦氏は、「民話の本質と教科書教材」という論文の中で、教科書では、「どんな民話が避けられているか」という観点から、『三年寝太郎』や『物臭太郎』的怠け者や、『馬喰八十八』(引用者注一『日本昔話名彙』の分類により、「倭薬師」系の類話とした)的な悪党は敬遠されてきました。たまに何かのはずみで顔を出そうものなら、怠け者や悪い奴の見本として扱われたのです。」(注2)と述べておられる。

「倭薬師」を避けてきたのは、単に教科書のみでない。他の民話が再話によって広く知られているのに対し、これは再話が行われていない民話の一つではなかろうか。確かに「悪い奴の見本」のようなこの民話に語り継ぐべき価値を見出すことは難しい。

ところで、この「倭薬師」を、民話の一つの典型的パターンとして位置づけたのが、柳田国男氏であった。また、関敬吾氏は『日本昔話集成』の「第三部笑話2」にこの「倭薬師」を収め、分布として全国各地の類話を紹介し、更に、朝鮮や中国の話も紹介して、日本独自のものでないことを指摘した。そして、このことについては、既に何人かの人が述べてもいる。(注3)

また、「倭薬師」が論じられる時、決まって引用されるのが、柳田国男氏の『不幸なる芸術』(筑摩書房刊、1953年)の一節「民衆は悪の芸術に飢えて居る」(定本柳田国男集 第7巻 P 247)

ということばである。氏はその著で、日本では悪の芸術、つまり、ウソの芸術が発達しなかった、とその「不幸」を指摘する。

しかし、ともかくも「俵薬師」は語り伝えられてきた。その語り伝えられてきた事実を目を向け、語り伝えてきたその原動力について、稻田浩二氏は次のように述べている。

いつ果てるともない、暗い一揆の泥沼にいて、民衆は、その泥沼の苦しみをつき破る悪の芸術を持つと志したのである。それによって語り手は、愚直な心とともに、昔話のもう一つの極北、悪の意志を聞き手の心に植えつける。

のっぴきならぬ理由もなく、人をだまし、陥れ、殺す昔話が、悪の芸術でなくて何であろう。ともすれば敗北感に押しつぶされそうな暗い時世に、この悪の芸術は、民衆の心を未来に向けて解放してきた。(『昔話は生きている 新版』三省堂選書 10 1977年3月、P179)

生と死の瀬戸際に立った者の開き直りであったと指摘している。「あとかくしの雪」の大根一本の盗み、「三年寝太郎」の徹底した眠り、これは、ぎりぎりの土壇場に追い込まれた者がとった行為である。良心の呵責に責められながらもなおやらざるを得なかった盗み、だから、大根は一本だけであった。眠ることで権力に対抗したサボタージュ。盗みには良心の影が付きまとい、眠りは負の抵抗でしかない。ここには、悪や権力に対する開き直りはみられない。これらの壁を突き破って、悪を武器としたのが「俵薬師」であると言えよう。

以上は、この民話を支える背景が、貧乏の限度を超え、生きるか死ぬかというぎりぎりの生活状況の中で生まれたものであるという道筋に立って、「あとかくしの雪」と「三年寝太郎」を例に出した。しかし、この民話の「悪」に到達するためには、もう一つの道が必要である。そのことを明らかにするのがたとえば、「絵姿女房」や「吉四六話」である。これはあまり細く説明する必要もないと思うので、今、ここでは単純に、知恵→頓智→嘘という図式で示しておく。「俵薬師」の明るく明快な筋運びもこの系列の延長線上にあると見てよいだろう。

この民話が教育の場という表舞台に登場することについては、私自身躊躇するものがないわけではない。しかし、少なくとも教材としての是非を検討してみる程度のことはやる必要がある、と考えるのである。

そのことで思い出されるのが、吉沢和夫氏の意見である。氏は、「まともでない」民話という屈折した表現で、この「俵薬師」を評価した上で、原話では、「彼のうそが生まれてくる状況としては不十分である」(注4)から、再話に際してはその点を補わねばならないとして、具体的に例を示しておられる。その積極的な姿勢を評価すべきであろう。

しかし、氏の論文でより啓発されたのは、次のような意見であった。

正直が状況脱出の方便とならないところで、うそがその効力を発揮する、その間の行動の展開を、口承文芸としての虚構の世界で描いてみせているのがこの民話なのである。(注4)

教材化を検討する観点の一つとして、「口承文芸としての虚構の世界」という視点を加味することは、教材化の可能性を高いものにすることであらうと考えたからである。

つつじのむすめ(注5)

簡単にあらすじを書いておこう。娘は、ある祭の日、山を五つ越した若者と知り合った。娘は若者を忘れることが出来なかった。そこで、ある夜娘は五つの山を越えて若者の家を探ねた。手には搗きたての餅が一個ずつ握られていた。それから毎晩、娘は若者のところへ通う。嵐の夜も。若者はそんな娘が恐ろしくなり、厭わしくなる。そこで、ある夜、若者は険しい崖の上で娘を待伏せし、娘の足をすくった。娘は崖から落ちて死んだ。やがてそこには真赤なつつじの花が咲き乱れるようになったという。

娘が、家を出る時、両手に一握りずつ持って出る餅米、それが五つの山を越えるうちに餅に変わる。そこに娘の激しく、深い愛が象徴されている。しかし、娘のそのひたむきな一途さは愛する若者にも理解してもらえなかった。髪を

ふり乱して走る姿、その異様な姿は、若者には、変化のものとしてしか映らなかった。だから、「おのれ、魔ものめ、おもしろい！」と娘をつき落としたのである。

大川悦生氏は、『現代に生きる民話』(NHKブックス 1975年6月刊)の中で、「女の情炎——思いつめたものへの女の業と、それを怖れた男の心変り——男のエゴを語っているように見える。」(P166)と述べておられる。それは確かであろう。しかし、この民話はそこに語り伝えられてきた心があるのではない。

民話を読んでいると、さりげない語り口の中に、非常に深い思いが凝縮されている場によくいき会う。そして、それは多くの場合、極めて象徴的である。そこにまた、民話の限らない魅力がある。

餅米が餅に変化したように、一途に若者のことを思って走る娘は、その時、魔性のものに変身していたと言ってもよいだろう。少なくとも、はたの者にはそう見えた。願いや思いは、凝縮した一念によってのみ成就する。不可能が可能となるには、そこには常識を超越した行為が必ず介在する。娘は、魔性の身となって、常人には決して出来ない五つの山を、恋しい若者のために、毎晩往復したのであった。

では、なぜ娘がこんなにまでしなければならなかったのか。若者はなぜ娘のその気持ちを理解できなかったのか。実は、この民話の本質はここにあるのだと私は思う。

女性が、自らの思いを告白することは、女性の生き方に悖ることと考えられてきた時代が長く続いた。それは、女性を人格を持った人間として認めてこなかった長い歴史でもある。思いを伝えることが認められず、ひたすら抑圧されたからこそ、一度火の吹いた思いはその留まるところを知らない。この民話は、そういう、女性が長い間置かれていた位置を抜きにしては考えることができない。

一方、開放されていた男性には、この、女性の執念が理解できないのも当然であろう。

娘と若者の考え方や行為は、長い歴史をその

背景に背負っているのである。決して、ある特定の一人の娘と若者の話ではない。

女は受身のものとされていた時代、これほど積極的に生きた娘の行為は、女性にとって限らない憧憬であったと思う。女性たちは、この話を語ることによって娘の執念をわがものとし、自らを解放したのではあるまいか。いつの日か女性がいまの生活から脱却出来ることを夢みつつ、娘の行為に共感し、そして、その悲愴な最期を心から悼んだ。

こんな思いを胸に秘めて、この民話は大切に語られてきた。再話者松谷みよ子氏も、『民話の世界』(講談社現代新書、1974年10月刊)の中で、「この話はふしぎに人に愛されて、ほかの話はみんな忘れてしまったけれど、掌に餅を握りしめて走っていく娘の話だけは覚えていていつてくださる方が多い」(P73)と述べておられる。したがって、授業に取り組むに当たっては、語り伝えてきた女たちのその長い歴史にも是非目を遣ることが必要であろう。

かっぱのめだま (注6)

民話風創作と呼ばれる種類の中からは、さねとうあきらの『地べたっこさま』を挙げておきたい。具体的な作品として、ここでは「かっぱのめだま」について述べてみることにする。

太郎淵に一びきのかっぱが住んでいた。人間は怖れて相手になってくれず、いつもひとりぼっちで淋しかった。ある日一人の男がやってきて、「おらァ、三郎淵にすんでいる青がっぱだ」と言う。こうらを日に当てて干して、ぐにゃぐにゃに溶かしたので、人間みたいなつるつるの背中になったのだと言うのだ。かっぱは翌日早速岩に這い上がりこうらを干した。苦しかったが、「くじけたら、人間になれねえ……」と頑張った。こうらよりさきに腹や手足の軟かい皮が溶け、かっぱは気が遠くなった。

こうら干しを教えた男は、実はかっぱのこうらを探していた町の皮商人だった。三日後、太郎淵へ来てみると、かっぱはのびていた。こうらに手をかけると、かっぱは、ばちっと目をあけ、「おらの、こうら、なくなったかね？」と聞いた。皮商人はぞっとした。

それから三日後、かっぱの手足は溶け、岩の上に青いしみとなっていた。かっぱの頭とこうらだけが岩の上にあった。皮商人がこうらに手をのばすと、かっぱの首がぐるとまわって、「おらの、こうら、なくなったかね?」と言った。

それから何日かたった。かっぱの頭はひからびて風に吹かれ、淵に落ちた。皮商人は岩の上に登り、こうらに手をかけた。「おらの、こうら、なくなったかね?」死神みたいな声が聞えた。みると、岩の窪みに目玉が二つ残っていた。皮商人は悲鳴をあげ、足をすべらせて淵に沈んだ。

何年か経って、岩の側に社ができた。岩の上にこびりついた目玉は子どもが通るとおどけた笑をみせた。今までも、友達のくるのを待っているのだろうか——。(引用者要約)

男のこたばをひたすら信じ、露ほどの疑念も抱かずに生き抜いたかっぱの凄まじい生き方に圧倒されてしまう話である。愚直であるかも知れないが、その徹底ぶりは、われわれの常識を吹き飛ばし、どんな思想もその前では小手先の思想にしか見えない迫力を持つ。死んでもなおその事の成就のために生き抜く執念は、融通のきかない、しかし、実直な人のみが持つ特質でもあろう。とすると、それを武器とすることである。作者は、民衆の持っている一見負の要素を、それに徹することで、みごとにプラスへと甦らせた。そして、これこそが「民衆の力」というものであると言っているように思える。

作者は、『『地べたっこさま』の思想』(『民話の手帖』№3, 1979年4月刊)の中で、次のように述べている。

わたしは、死んだことも忘れて生きつづける人間群像を描いた。これはとりもなおさず人獣草木の差別すらない生命体の群像でもあったろう。彼らの真実の生きかたをひたすら排除しようとした<社会悪>など、むしろどうでもよかったのである。この凄まじい生の循環運動にかかったら、人為的な権力構造の方が蹂躪せられてしまうだろうと確信したからだ。(P28—29)

かっぱの壮絶な生き方の前には、「社会悪」を象徴する皮商人など影の薄い存在でしかない。「死んだことも忘れて生きつづける」その

気迫、それは人間の考えだしたことなど怒濤のように全てを飲み尽くしてしまう。

作者はこの思想を基盤に、更に、「自らの生命を他者にゆずりわたす自己犠牲＝献身のモラルなど、きわめて<反道徳>であるようにおもえてならないのだ」(前掲書P29)と述べる。

確かに、人が作りだした「社会悪」や「権力構造」に対しては、自らの意志で己れの生を他者のためになげだす人為的な「自己犠牲＝献身」はそれなりの意味を持つ。しかし、自らの生に開き直り、愚直なまでに自己に忠実に生きる生き方の前には、もうそれは通用しない思想であることも事実であろう。

ともかくも、斎藤隆介の「八郎」「三コ」「ペロ出しチョンマ」などの作品と対置させつつ、「生」について考えさせるためにも検討価値のある作品だと言えよう。

最後に、作者がこの種の創作について語っていることにもう一度目を止めてみたい。彼は、『『反民話』の民話』と題する文章の中で、「もしも、民話を今日に生かしめるとするならば、その背後に広がる、人間と現実とのかかわりあい、大胆な洞察を加え、つとめて客観的に動的に、民話にこめられた意味を浮彫りにすべきだともう。」と述べ、更に、「当の作者自身も、一回限りの生をかけて表現しきった時に、真実の意味での『創作民話』は生れるものだともう。」(『日本児童文学臨時増刊民話』P213)と書いている。民話風創作＝創作民話が今後生きていく原点はまさにここにあると思うし、だからこそまた、子どもたちに作者が「一回限りの生をかけて表現しきった」作品に出会わせたいと心から思うのである。

ききみみずきん

伝承された「聴耳」は、たとえば、奄美大島では、次のようである。

ある男が鯛を助ける。使いのものが礼にやってきて龍宮へ招待する。帰りに聴耳を所望する。雀の話を聞いて金塊を発見する。次は鴉の話を聞いて、茅の中に縛った蛇を救う。と同時に長者の娘の病氣も

全快する。男はその聲になる。

要するに、善行の褒美に聴耳を手に入れ、その聴耳によって娘の聲になって、或は、金持になって幸福に暮すというパターンである。

岩崎京子氏の再話「ききみみずきん」(ポプラ社文庫『かさこじぞう』所収)は、このパターンによる、低学年向きのすぐれた再話の一つと言えよう。人物若者に焦点を合わせる こと によって、明快に民話の心を伝えることに成功している。

若者は、その日暮らしの貧乏な男だが、小ぎつねが虐められているのを見ると、あるだけのお金を出して、小ぎつねを助ける優しい心の持ち主である。また、ずきんを被ると鳥の声がわかることを知って有頂天になって喜ぶ純朴な人物でもある。更に、長者どんの娘を助けようと、占師になりすます機智と行動力に富んだ人物でもある。こんな若者が幸福になれるはずがない。当然、長者どんの娘と結婚して幸福に暮らすことになるのである。

これは生命を何よりも尊び、小鳥(自然)の声に喜びを見い出す心豊かな民衆が、自分たちの生の証を若者に託して語り伝えてきた民話である。岩崎氏は、その民衆の心を直截に描くことに主眼を置いて再話している。

岩崎氏の再話は、聴耳の典型的なパターンとしても当然教材化が望ましい作品であるが、私は、今ここに木下順二氏の「ききみみずきん」の方を提案しようと思う。(注7)

その理由の一つは、社会的視点からこの話を捉えようとしている点に興味を覚えたからである。木下再話では、前半の若者が聴耳を入手する部分は省略され、長者と若者との抗争の一つの山場になっている。長者は、村人の生活がどうなろうと、自分の家だけが栄えればよいと、自分の田畠へのみ水が流れるように細工する、悪の権化として象徴的に描かれ、更に、そのこと故に自分の娘が病気になっていることも気づかずにいる愚か者としても設定されている。長者の強欲な利己心とそれ故の愚かしさを浮き彫りにすることで、実は権力者の実体を暴露してい

るのだとも言えよう。木下氏の批評精神がうかがえるところでもある。

第二は、話の結び方である。木下再話では、多くの原話が若者に報奨を与えているにもかかわらず、その形をとっていない。

木下氏は、若者藤六が、長者と争って大きな石を動かしたので、村の田畠へ充分に水が行きわたるようになり、村中の草も木も生きかえった、娘の病気も良くなった、と結果を説明するだけである。

村が生氣を取り戻し、娘が全快したことで、彼の労力は報われたはずだと、あえて、物質的な報いを不問に付したのであろう。そして、そのかわり、神の加護が物質的幸福を超越した次元で顕現する形をとる。

藤六は、ある日、病気が回復したおっかあをつれて、林の中へ連れていく。そして、頭巾をかぶせて思う存分小鳥の声を聞かせてやるのだった。母子の間に至福の時が流れる。

藤六が、「死んだおとつぁんも、きつとこの林で、こうやって小鳥たちののはなしや歌を、うんときいたこったろな」と言う と、母は、「さあ、どうだかな。おとつぁんはこんなこと、きつと知らなんだこったろうよ」と答え、そして、「こらァ、このずきんは、藤六よ、おまえが天からさずかった宝ものだよ」と言う。

この会話は、頭巾が藤六によって初めて聴耳頭巾となったことを表わしていると解して良いだろう。神は「藤六」だからこそ古頭巾を聴耳頭巾にしたのである。

最後の小鳥の声に聞き惚れている母の姿は、そこにこそ無上の喜びを見い出す人物、つまり、自然との融合の境地を体得できる人物が典型化された描写とみることができる。そして、この母の姿は藤六の姿でもある。

律気で、ねばり強く、骨惜みしない働き者の藤六は、その性格ゆえに聴耳を得た。そして、その聴耳で小鳥の声を聞くことにこそ最上の幸せを感じている。私は、ここにこそこの再話の価値を見る。教材化しようとする私の興味の焦点は、ほとんどこの第二の特徴にある。

(注1) 再話、再創造の定義はまだ定着していない。(たとえば、雑誌「日本児童文学」1973年4月号の「再話」について考える(鼎談)などを参照。)そこで、これは本稿執筆に当たっての私見である。

(注2) シリーズ・民話と教育1『国民教育における民話』西郷竹彦責任編集、1969年9月、明治図書刊、P97。のち、『西郷竹彦文芸著作集11』1976年4月、明治図書刊、P279。

(注3) 一例を挙げておく。富田博之氏の「『俵業師』について」(雑誌、日本児童文学、臨時増刊、民話。1973年1月P247~250)などは是非参照してほしい。

(注4) 『国民教育における民話』(注2)所収。「どのような民話をどう評価するか」(P18, 19)。のち、『民話の再発見』国民文庫 811, 1974年9月、大月書店刊。(P133, 135)

(注5) 松谷みよ子再話。講談社文庫『おおかみの眉毛』に収録。絵本では、あかね書房から丸木俊の絵による『つつじのむすめ』が出版されている。

(注6) さねとうあきら作。『地べたっこさま』(1972年理論社刊)に収録。なお、絵本『かっぱのめだま』は、同社から井上洋介の絵で出ている。

(注7) 木下順二再話。『わらしべ長者』(1962年、岩波書店刊)所収。

三 実践から学ぶこと考えること

民話教材の授業といっても、特別の指導過程や指導方法があるわけではない。全て、文学教材の授業の中に包括されるものと考えている。従って、指導目標も、他の文学教材の授業の場合と原則的には同じものを目指す。ただ、ジャンルの特徴は考慮すべきだと考えているので、民話の特徴である文体の問題や民話の内容的特質を無視することは出来ない。そこで、民話教材の授業においては、語り口に注目し、民話の心に触れる授業を心掛けることは当然必要になる。そのことを確認した上で、実践例についての考察に入る。

おおきな かぶ

ここに紹介するのは、第32次(1982年)石川県教育研究集会に石川郡支部から提出された報告書の一部である。集団討議による教材研究を経、川谷内維久子氏が実践している。

(実践までの概要)

教材研究会において、内田莉沙子訳と、西郷竹彦訳とを検討し、内田訳を教材とすることにする。また、教科書の挿絵についても検討し、教科書の挿絵はイメージ化の防げになるとの結論を出し、内田訳を挿絵を入れずプリントして授業することに決めた。

(授業記録)

教師の働きかけ	児童の反応
(前略) 「あまい あまい かぶになれ。おおきな おおきな かぶになれ。」 ・おじいさんのおもったことは?	(おじいさんになったつもりで、何回も、声をそろえて、あるいは、個別に言う) ・どんなかぶに なるかなあ。 ・おおきなかぶに なったらいいなあ。 ・おおきくなったら、しばらくかぶをうえんでもいい。 ・はやくみたいなあ。 ・あまい おおきなかぶになってほしい。 ・どのくらいおおきなかぶになるか かんがえている。 ・おおきくなったら、おいしいかぶになる。 ・はやく あまいかぶになってほしい。 ・はやく たべたいなあ。 ・はんぶんにならないうえに、たべたいなあ。 ・たべきれんたら しんせきにあげよう。 ・できたら じぞうさまとかほとけさまに そなえてあげよう。 ・でっかい かぶになったら、となりのひとに みせてやる。 ・かぶ とれたら おまつりをする。

(行間の指導)(1)

次の段落を 範読。「うえました」と「できました」に注目させ、「うえてから すぐでんよ。」「うえてから かぶ すぐでんから あいだあいとる」と、行間の意味をわからせ、従って読むときも、間を置いて読むことを指導し

た後で、

・このあいだに、
おじいさんのし
たことは？(1)

・水をやった。
・そだてた。
・まいにち、はやくおおきくな
れっていう。
・まいにち、ひりょうをやる。
・かにむかしのおはなしみたい
に、はやくめをださんと、ち
ょんぎっちゃうっていう。
・ちょんぎらんから、はやくお
おきくなれっていう。

・おじいさんのお
もったことは？
(1)

・はやく たべたいなあ。
・はやく おおきくなってはし
い。
・はやく、め、でて こんな
あ。
・きのうのはなしとおんなじ
や。

「あまい げんき
のよい、とてつも
なく おおき
かぶが できまし
た。」

(範読、斉読、指名読、何度も
くりかえして)

・げんきのよい
というの？(2)

・むしにたべられとらん。
・つよい かたいかわしとる。
・くさったりしとらん。
・びょうきにもなっとらん。

・「とてつもな
く おおきい」は？
(2)

・すぐくおおきい。
・うちに はいらんくらい お
おきい。
・にんげん ひとりじゃ ひっ
ぱれんくらい おおきい。

・このとき、おじ
いさんは？

・ものすぐくでっかいから び
っくりした。
・うれしかった。
・ころぶほど びっくりした。
・びっくりして きぜつした。
・でっかいから ただ ながめ
とった。
・さいしょに おおきくなれ
て いったとおりにおおきく
なったし、びっくりした。
・かみさまが おねがいきい
てくれて おおきくしてくれた
とおもった。
・しんぞうどきどきして たお
れるくらいやった。

・おじいさんのお
もったことは？

・ゆめかと おもって めをこ
すった。
・ほったち ちみってみた。
・ほったち ちみってみたけど
ほんとやった。
・みずやったり、ひりょうやっ
たりして そだてたから お
おきくなった。

・ほうちょうでできるかな。
・みんなにもごちそうしよう。
(3)

・あんまりおおきすぎて たべ
られんかもしれん。(3)
・うちにはいらんかもしれん。
・いつたべようかなあ。(3)

(後略)

この実践の見どころの一つは、挿絵抜きの読
みの実践である。ことばによって表現されたも
のを、ことばを媒介に読む。これが読みの指導
の原則である。挿絵やその他の器具などは、補
助的に援用されているにすぎない。(ここが「絵
本」と根本的に異なるところである。最近の教
科書で、絵本を安易に教材化しているものを見
かけるが、機能の相違を無視した杜撰な編集で
あると言わざるを得ない。一度検討すべき課題
だと思っている。) とも言え、一般的には、挿
絵が不可欠のように考えられている小学一年生
において、挿絵なしの教材で果して子どもたち
が興味を示すのか、そして、どこまで読みとる
ことができるのか、その意味で大変興味深い実
践であると言えよう。

結果は、実践記録に示された通り、子どもた
ちは教材に充分興味を示し、しかもその読みは
多様性に富み豊かでもある。このことは、教材
が言語作品としてすぐれたものであれば、たと
え一年生であっても、挿絵は不可欠の条件では
ないし、かえって挿絵にとらわれないという利
点を持つことにもなることを証明した。

勿論、適切な挿絵の場合には、それを生かし
た授業も当然あり得るし、今までにそのすぐれた
実践もある。しかし、一年生だから補助的な
挿絵が必ず必要だとする観念的な考え方からは
脱却する必要があることを、この実践は示して

いと言えよう。

次は、読みの内容であるが、発問は、かぶを慈しみ育てるおじいさんに、びたりと照準が据えられている。即ち、かぶを植えた時のおじいさんの気持ちや大きく育った時のおじいさんの気持ちを考えさせているが、出色は、その過程を一行あけてある行間で読みとらせていることである。そして、作物を育てる百姓の心を、おじいさんの気持ちを読みとらせることで、この民話の持つ一つの重要な側面に触れさせていることにも注目しておきたい(1)。

また、読みの方法では、文の最初から、一文一文を丁寧に扱いながら読み進める方法をとっている。従って、たとえば、この教材で重要な役割を果たすかぶの形象化を見落すことがない。「げんきのよい」と「とてつもなく おおきい」の二語を手がかりにイメージ化に成功している(2)。おじいさんが心を遣う対象物が鮮明にイメージ化されることによって、おじいさんの気持ちの読みもまた深まる。これは一文一文を丁寧に読みとっていったことの結果である。低学年では、このような意識的にゆっくりと作品を読む授業を通して、子どもたちひとりひとりが想像力をふくらませ、作品の世界をひとりひとりのものにしてやる必要があるかと思う。

大きくなったかぶを見たおじいさんの気持ちの読みでは、子どもたちのほとんどがかぶを食べることに関心が向いている(3)。客観的には、おじいさんの気持ちというよりは、読み手である子ども自身の気持ちが強く反映しているところである。ところが、作品はかぶを抜く方へ展開する。おじいさんのかぶを早くたべたい気持ちを読みとった（実は、それは子どもたちの思い）ところであるから、かぶを抜く手にも力が入る。渾身の力を籠めて引っばるのだが、この時、もう子どもたちはすっかりおじいさんに同化している。

一文一文読んでいくことは、平板で子どもたちが興味を示さないという意見もよく聞かれるところだが、単純にそうは言えない。たべることをのみ意識している時、抜く必要があること

に気づかされてはと思う。読みに節目がつけられ、意識を喚起される。また、それによって、ひとりひとりの読みが深まる。決して、読みの質は平板ではない。子どもたちの心の中に、読みのドラマが存在する。

茂吉のねこ （光村図書四下）

ここでは、芝田健吾氏の実践（昭和57年12月27日、第18回日生連石川冬の研究集会にて報告）に学ぶことにしよう。

氏は、この教材について、「一応、ぼくになりとらえた『茂吉のねこ』の値打ちをまとめてみる。」として、次の三点をあげている。

第一点は、「茂吉とねことの交流」が描かれている。特に、「茂吉の人間像」つまり、「酒飲で、一見武骨だが、どことなくユーモラスで愛すべき骨太な人物像」が描かれていると言う。

ねこが「おら、茂吉すきだもの」と言うその根拠はどこにも示されていないが、それは茂吉の人物像を追って、茂吉の形象を明らかにすることによって明白になる。従って、「交流」を読むためには、「茂吉の人間像」を明らかにする必要があるのだが、この教材はそれが充分描かれている、と説明している。

人と人との関わりは、文学教育の根本問題である。その意味で、二者の交流を重視するということは、文学教育としての原則が基本的に押えられていると言えよう。

また、ここで描かれている茂吉像は、子どもたちには多分新鮮なイメージで脳裏に焼き付くことと思う。茂吉を読みとることによって、子どもたちは人間の多面性を学び、巾広い人間観を次第に身につけていく。そして、人間に対する見方が深く豊かになっていく。その意味でも、文学教育として価値ある教材だと言えよう。言うまでもなく、この教材は茂吉の人物像が最大の魅力である。そして、この茂吉像は民話ならではの味わいを持つ。ここに民話教材としての価値が存在する。

ところで、この教材の民話としての存在価値は、私は、芝田氏のあげる第二に集約されてい

ると考える。芝田氏は、「二つめは、何が化け物になったか、ということである。」と述べて、再話者松谷みよ子氏が、光村図書『学習指導書』(4年)に、『『茂吉のねこ』に寄せて』と題して書いた一文から「うちすてられたものに心があって、いつか魔性のものとなっていく。…千万言の言葉より打ちすてられた一個のゴムまりに、荒涼とした思いと、別離の、喪失の悲しみをそそられる。」(P409)を引用し、「松谷みよ子の筆は化け物たちにも、ただおそろしい魔性だけではない、どこことなくあわれをただよわせた色彩をそえているように思うのは、ぼくだけだろうか。」と結んでいる。

物には心があって、それらは打ち捨てられたが故に魔性のものになる。芝田氏は、そういう化け物に哀愁を感じるというのである。そして、これこそが民話の世界であろう。

松谷氏は、前掲の文章の中で「もとの話はわたしの書いた『茂吉のねこ』とすこし違っている」と述べたあと、「しかし、違うといっても、日本の民話の流れにあることはまちがいない。」と断言する。そして、「まず、ねこがものをいい、かつ、踊ること」を第一に挙げ、「つぎに捨てられたものがより集まって踊ること。」と述べている。つまり、芝田氏が指摘したことは、松谷氏自身も、民話の心を追求する中で到達した一つの結論であったのである。その意味で、これは民話の特徴を端的に表現しており、また、民話教材としての意義を的確に示していることができる。

最後の「三つめは、語り口のおもしろさである。」として、特に松谷氏独得の表現である擬態語は「声に出す読みの楽しさを一そうひきたててくれる」と述べる。

第二に述べたことが、民話教材の内容的特徴や存在意義を明確に示しているとするなら、これは、民話教材としての特質を表現の面からの確に捉えた価値であろう。

授業は当然、この三点が目標となった。最後の「語り口のおもしろさ」を体得させるため

に、芝田氏は、自らの範読の時、文章全体を暗記して子どもたちの前に立ったと言う。そして、子どもたちにも種々な方法で読ませることによって、読む楽しさを自得させた。「わたしたちがよむときは、とってもおもしろそうによんでいます。うたのあるところは、ぜんぶおぼえました。」と授業後の感想を書いた子がいるが、ここからは、読むことそれ自体を生き生きと楽しんでいる子どもの姿が想像される。これが、実践に学ぶ第一点である。

では、第一の茂吉とねこの交流、茂吉の人物像はどのような実践がおこなわれたのだろうか。総時間9時間、最後の2時間をそれぞれ前述の第一と第二についてのまとめの授業としている。従って、第8時間目の授業の概要を次に記してみよう。

授業の最初の山場は、「茂吉のねこは、茂吉のどこがすきなのだろうか」を中心にした話し合いであった。

次は、「茂吉のねこ」と板書し、「茂吉にとってのねこは?」「ねこにとっての茂吉は?」の発問で、端的に両者の人間関係を把握させている。

そして、最後に、「茂吉ってのは[]な男だったんだぞ。」と板書し、「それじゃ、茂吉をよく知っている人がね、だれかに、茂吉ってのは、こんな男だったんだぞって話したとするとね、どんな中味になるかな。この[]の中に入る言葉を書いてみてごらん。」と言ってノートに書かせた後、発表させている。その中からいくつか拾ってみよう。

- 茂吉っていうのは、みかけはこわそうに見えるけど、ほんとうはやさしい男だったんだぞ。
- 強くて、けものもすかんすかんとにげだすくらいにこわい人で、酒もよくのむけど、三ヶねこにはやさしい人だったんだぞ。
- 茂吉っていうのは、ねこをかわいがっていて、ばけ物から、ねこをたすけたこともあるように強い男だったんだぞ。
- こわい物なしで、化け物に茂吉のことを「殺すべし」と言われても、くそう、こいつめ、と思うだけで強い男だったんだぞ。

- ・ 茂吉っていうのは、鉄ぼうのうではいいし、こわいところもあったし、やさしいところもあった。でも、酒のみでよめ様のきてもなかったんだよ。それに、化け物づくしの野原に行って、生きて帰ってきたような男だったんだぞ。

芝田氏は、「人間ってのは、一色に染められるような単純な存在ではなく、複雑なもの、それを肯定的に受けとめる目は、それなりに出ているように思う。」と述べておられるが、氏が教材研究の中で意図されたことは、十二分に達成されたかと評価してよいだろう。

本時の中心となった三つの発問は、その視点的確さに、授業者の力量を充分に表わしているが、子どもたちの反応もすばらしい。授業記録を読むと、それまでの読みとりの確かさ、豊かさが髣髴としてくる。そういう今までの授業の成果に立った本時の授業であった。

最後に、本稿の主眼点でもある化け物・物・人との関係について、どのような授業が行われたか、芝田氏の報告を見てみることにしよう。

「まずね、何が化け物になったのかってことで考えたいんだけど、細かく見てみるね。いや、いるわいるわ、のあとから出てくる化け物は、何が化けたと思う。？」という所から授業を始める。板書はかなり省略して書き、言わせる。細かい問答は省いて出たのをまとめてみると――。

- ・ 手ばかり――ひも、木、糸、なわ、骨
- ・ 目ん玉が一つ――なべ、たまご、まり、小づち
- ・ のっぺらぼう――紙、ひもの、かさ
- ・ にわとりの――死んだにわとりの骨
- ・ 形のない――まんじゅう、古みの、こんにゃく（ちょっと化け物になりそうもない物もあるが、そんなにずれていない。）

「ふつうね、何が化け物になるのは、どんなときかな。」

ちょっと考える表情、忍がつぶやく。「うらみ。」

「じゃ、この化け物たちは？」

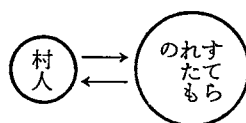
「村の人たちにすてられたうらみ。」と忍。

「それでは、みんな、化け物になって、村の人たちにうらみの言葉を言うとなると、どうなる？ ちょっと書いてみてごらん。」

- ・ まだ使われるのに。
- ・ どうしてこんなめにあわなきゃいけないんだ。まだ使おうと思えば使われるのに。
- ・ まだ使えるのにすてやがって、うらんでやるぞ。

（まだ使えるのにすてられたうらみ、が圧倒的に多い。そこから、思い出されることもなく、その形のままでうち捨てられ、忘れられたものの心へ、どう進んでいくか。）

板書する。



「←は、分かるね。」

「うらみ」

「そう、じゃ、その村人はすてた物のことをどう思っている。」

「何も思っていない」

「もしね、村人が例えばお経をあげたり、うめてやったりしたらね、それは化け物になる？」

「ならない。」

「そうだね、ところが、この化け物たちは？」

「ただ捨てられた。」

「そして、村人たちは、その捨ててしまったもののことを？」

「何もおもっていない。」

ほとんどの者が、そう口々に言う。中にちがう声が出る。

「すっかり忘れてしまっている。」

「そう、そんなふうに 忘れてしまった物、思い出してもらえない物たちの心が、こうして化け物になったってまとめていいね。」

かすかなうなずき。

「じゃね、みんなが前に持っていた物でね、あ、ひょっとしたら、あれは化け物になってるんじゃないかなっていうのある？」

「えんびつ」「けしゴム」が圧倒的に多い。ほかに「ズック」「長ぐつ」「ぬいぐるみ」「かさ」「つくえ」「ふく」等。

「じゃ、今あるもので、もし、村の人のように忘れてしまったら、きっとお化けになるんじゃないかなって思う物、そんなふうに今大事にしているものある？」

男の子たちからは「ない」の声。

あんまり、子どもたちの表情は動かない。自転車、ピアノ、ゲーム、マンガ、ふく、ズックなどを書いているけど、例えば「ふく」と書いた子のそばで、「どんな服？ どんな思い出のある服なの？」と聞いても、ちょっと答えられない感じだ。

しばらく、待つ。やはり、動かない。

（物との関わりの薄さを、子どもたちの生活のいろいろな場面で感じ、だからこそ、この「茂吉のねこ」で子どもたちの隠れた物体験を引き出したり、あるいは、あらためて、自分と物との関わり方に目を向けてほしかったんだけど、無理かな。無理みたいだな。）

「じゃ、最後にね、ぼくたちのまわりに化け物づくしの野原があるとしたら、思いあたる所はないかな。」

これも、海、川、焼却場といったあたりで、みんながうなづくような具体的な場所は出なかった。

最後に、全文を班で分担し、役割を決めたまとめの読みで終わった。

物の洪水の中で、かえって一つ一つの物との関わりが希薄になった子どもたち、そんな子どもたちに生活の中での物との関わりを考えさせることは、重要なことであろう。物への心遣いが、物と心の触れ合う生活を作り出していく。自分の生活を大切にするとか、豊かな生活とか言われることは、実はこんなことなのである。

民話が現在の私たちの生活にとって、どんな意義があるのか、つまり、民話の現代的意義は、民話教材の授業において絶えず問われねばならぬ問題であると思うが、この教材におけるそれは、上に記したような所にあると考えてよいだろう。芝田氏の実践もここが、この教材と児童とが向き合う場、つまり、児童が自分の生活と向き合い、生活を掘り起こす場と考えておられたことは、報告の下線(1)から端的に窺うことができる。

しかし、これも芝田氏が述べておられるごとく、子どもたちの心にこの問題と対峙するための杭を打ち込むまでには至らなかった。芝田氏をしてなおかつこの程度とすると、問題の深さを思わずにはいられない。日常的生活指導の場での意識的な指導がやはり必要なのだと思う。

だが、それと同時に、この民話の価値をそこに見い出して教材とした以上、授業の中でも当然取り組まねばならない。では、授業において、具体的にどうすれば良かったのか、今ここに授業の過程が詳細に報告されているので、それによって考えてみることにする。

一つは、「忘れられたものの心」についての話し合いが充分に行なわれなかったことであろう。化け物たちの村人への思いは、「まだ使えるのにすてられたうらみ」という、まだ機能して役に立つのにそれを無視して捨てられたとい

ううらみではなくて、「忘れられた」、つまり、村人の心がいつの間にか物から遊離してしまったという心のあり方に対するうらみに主眼があるのである。勿論、芝田氏はそのことに気づいて、授業をそのように展開しているのだが、このあたり、教師の誘導尋問をなっていて、子どもたちの心に動きがみられない(2)。しかも、子どもたちの口々の発言の中から、「すっかり、忘れてしまっている」という声を聞いて、待ってましたとばかり、すぐ教師がその発言に飛びつき、教師の口でまとめてしまった(3)。

「使えるのにすてたうらみ」なら、「使えなくなった場合は、捨てられてもいいのか、放っておかれていいのか」などと、一歩踏み込んで子どもたちに問題を投げ込んでやったり、あるいは、物が使われていた時の村人のその物に対する扱いや思いを文章化させてみるなど、もう少し余裕が必要だったと言えよう。

もう一つは、子どもたちが、今自分で一番大切にしている物についての部分の取り扱いであろう。(1)の部分で、というよりは、導入などのところで、各自、その物に対する思いを掘り起こさせておくべきであった。

教材に惹かれるあまりに無理な注文まで付けてしまったように思う。教師の教材解釈においてさえ、この問題が、的確に把握されていない現実を思うと、ともかく、ここまで子どもたちと四つに取り組んだことは高く評価する必要があるだろう。

あとかくしの雪(木下順二)

物語文教材においては、最初の場面の形象化がどのように行われるかは極めて重要である。それは、子どもたち一人一人が心の中に作品世界をイメージ化し、その世界にどれだけの親しみや興味を持つかが問われるところだからである。そして、それがその後の授業の雰囲気大きく左右するからでもある。

その意味で、私は最初の場面は、特に丁寧な読みが必要であり、また、どのようにイメージ化させるかが大切であると思っている。そこ

で、最初の場面の読みをどう行ったか、という実践からまず紹介することにする。

実践者は出口和子氏、小学校二年生の実践である。第一時の内容は、①題名についての話し合い、②読み聞かせ、③教材配布、斉読、④感想を書く。である。第二時からは、「文ごとにくわしく読む」授業に入る。文章を板書して、児童の発言を行間に書き込んでいく。以下、取り上げたことばと、児童の発言である。

(実践1)

とりあげたことば・文	児童の発言
なんともかともびんぼうな (働いても貧乏ということがわからない者が多かったので、昔の百姓のくらしについて少し説明した)	<ul style="list-style-type: none"> ・なんともいえないほどびんぼう。 ・うちの中もふるくなって、かべもいたんでいる。 ・しょうじもやぶれている。 ・いたもふるくなって、ふんだらぎしぎしいう。 ・お金もない、きものもぼろ、ふとんもぼろ。 ・はたらいてもびんぼうか。 ・はたらいてもはたらいてもびんぼう。
ひとりすんでおった	<ul style="list-style-type: none"> ・さびしい。 ・よめさんもおらん。 ・ともだちもおらんみたい。
ある冬の日のもうくらくらしたところ	<ul style="list-style-type: none"> ・つめたい日。 ・うすぐらいころ。 ・夜になろうとしている。
ひとりのたびとがとぼりとぼり雪の上を	<ul style="list-style-type: none"> ・じめんはまっ白。 ・手も足もつめたい。 ・こごえながら。 ・さむいのをがまんして。 ・つかれたように。 ・おなかもすいているのだろう。 ・走ったらあったかくなるけど、走ったらおなかのすくし、ゆっくり歩いて。 ・家もあんまりないし、どこかないかとさがして。
(以下省略)	

子どもたちの心にそれなりにイメージが定着する必要があると思われることばを丹念に取り

上げて発言させている。児童の具象性に富んだ発言は、それぞれが具体的なイメージをつくり上げつつあることを示していると言えよう。

この方法は、特に低学年においては原則的にはずせない方法だと思うが、子どもたちにより興味を持たせる方法として、イメージ化を全面に押し出す次のような授業も大変参考になる。対象は小学校三年生、田島弘子氏の実践である。第一時は、全文の読みと難語句、文の構造についての学習を行っている。本時は第二時、実践(1)と同じ場面の授業である。

(実践2)

教師の発言	児童の発言
教師の朗読 雪とお百姓さんのほかにまだ誰れが出てきますか。 それらの人たちのようすや気持ちを頭の中に絵にしてほしいと思います。	(口々に)・旅人。 ・大きな家。・足あと。 ・大根。
大分みんなの頭の中に、絵ができていますか。それをたくさん発表してもらいます。 旅人と百姓の出会いの場面をよんでみましょう。	・はい。 ・まだや。
お話の場所はどこ？	二人指名読み。
ああ、そういう風に想像しているのですね。文には何と書いてありますか。 どこかわからないけれど、大谷君(引用者注 山に近い村と発言した子)の言った所のような感じがしますね。 そこに誰れが住んでいたの。	・村。・山の中。・山に近い村。(そうです)
なんともかとも貧乏なお百姓さんのようすや姿がみえますか。	・あるところ。 ・貧乏な百姓。 ・なんともかとも貧乏な百姓。 ・家の中はいろいろだけ。 ・着物はつぎだらけ。 ・家はぶた小屋みたい。

<p>あはは……。あかがポロボロに出るの。おふろも入れないしね。そのみんなの見ているおうちへ遠くから誰れかが歩いてきましたよ。旅人はどんなようすですか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・せまい。 ・かみの毛もバサバサ。 ・家に穴があいている。 ・雨もりする。 ・風が吹くと飛んでいきそう。 ・あかすりでこすったらあかいっぱいでる。 ・かいてある。 ・みんなわかるよ。 ・一人の旅人がきました。 ・とぼりとぼり雪の上をあゆんできた。 ・ぼく、こんなんと思う。たおれそうになって歩いている。 ・冬はさむくて食物もないし。 ・重い物かついでいる。 ・おなかがすいてる。 ・やっと歩いている。 ・つかれた時に、家がみえて、「やった！」と思っている。 ・助かったと思っている。
<p>とぼりとぼりとね。</p>	
<p>(以下省略)</p>	

先の実践と比較すると、直接ことばを対象とするよりは、作品の情趣を捉えて、各自イメージ化することに主眼が置かれている。しかし、読み誤りがないのは、やはり、文章に沿った追いかける方をしているからであろう。いずれにしても文章に即して作品世界を具体的にイメージ化させようとしている点では共通している。

次に、実践(1)のように、表現されていることばを中心に読みを深めていく方法と、子どもたちの最も関心のある問題を中心に読みを深める方法とを比較してみよう。

最初は、出口和子氏の実践から。ここは、実践(1)の第二時にひきつづき、第三時の部分に当る。

(実践3)

とりあげたことば・文	児 童 の 発 言
けれども	<ul style="list-style-type: none"> ・たびびとがうちにあがったけれども。 ・なにかたべさせてあげたい気もち。
なにひとつたびびとにもてなしでやるもんがない。	<ul style="list-style-type: none"> ・せっかくとまってくれたのに。 ・せっかくとまったのに、ざんねん。 ・雪道を歩いてきたのに、なんにもない。 ・おなかがすいているだろう。 ・なんにもいらんといっても。 ・なんかあったかいもんをたべさせてやりたい。 ・おなじびんぼうどうし。 ・たびびとのかおを見て、思っている。
それでしかたがない。	<ul style="list-style-type: none"> ・うちの中をよく見回しても、なんにもない。 ・お金もちだったら、たべさせてあげれるのに。 ・なんかないかと考えている。
それではかたがない。	<ul style="list-style-type: none"> ・さっきから考えても、なんにもない。
ばんになってから	<ul style="list-style-type: none"> ・たびびとのために。 ・みつかるのはいや。 ・みつかったらたびびとにめんばくくない。
<p>(「かこうて」についての説明)</p> <p>だいこんを一本ぬすんできて、だいこんやきをしてたびびとにくわしてやった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「かこうて」ってなんや。 ・ぬすむのは、いやだったけど、たべさせてあげたいから。 ・やっとうちそうしてやれる。 ・こころをこめて。 ・「くわしてやった」だから、じぶんは食べないで。
うまい うまいと、しんからうまそうにしながら	<ul style="list-style-type: none"> ・心の中からうれしいうれしいといっ。 ・ほんとうにおいしい、おいしい。 ・こんなうまいものは、はじめてといっ。 ・心をこめただいこんやきだから。 ・いままでも食べたことあるけど、いままでよりもっとおいし

- い。
- ・ありがたい。
 - ・さむかったから、あったかくな
 - った。
 - ・一かい、ふうとふいてからたべ
 - る。
 - ・なみだがでるほどうれしい。や
 - さしい人と思って。
 - ・ひゃくしょうは、じっとみてい
 - る。
 - ・自分はたべないで、たびびとの
 - ためにやいた。
 - ・ぬすんだのはいやだったけど、
 - うまそうに食べているのをみて、
 - よかったと思っている。
 - ・これで元気になっただろうと思
 - って。
 - ・百姓はにおいだけでおなかをふ
 - くらませた。

次に、北川恭子氏の課題読みの実践を紹介しよう。対象は小学校一年生である。第一時は読み聞かせと感想の話し合い、課題づくりをおこなっている。

(実践4)

第二時

各自、昨日の問題（なにもいらないっていったのに、どうしてぬすんだの—引用者）を思い出して、自分のノートに考えを書く作業に入る。

ノートから。（見当はずれのものや、重複したものは省いた—引用者）

- ・たびびとがおなかぺこぺこだから。
- ・あんまりたびびとがかわいそうだから。
- ・なにもしてあげることがないからとおもいます。
- ・ゆきの中で、さむそうだから。
- ・なんにももたせるものがないから。
- ・だめだけど、なにもたべてないから、しかたがないからいいや。
- ・なにかやりたいけど、びんぼうだから、だいこんとってきた。
- ・ほっといたらしんでしまうから。
- ・たびびとが、おなかがすいてめがまわって。たべたかったから。
- ・また、たびにでたら、くたびれるとおもった。

第三時

T みんなノートにかけたね。では、このことにつ

いてお話のある人？

- ・ながいあいだびしているでしょ。だから、かお
- いろもわるいから。
- ・かわいそうだから。
- ・なにもたべてないみたいだから。
- ・さむそうだから。
- ・あったかいもの、たべさせてあげたかったの。
- ・びんぼうだからなんにもしてあげられないの。
- ・おかねもないの。
- ・しんでしまうから。
- ・みんなにききたいけど、おひゃくしょうなのに、
- どうしてたべるものないの。

（この質問に対して、子どもたちの発言の後、先生が説明、それに関連して、また自由な発言がつづいた後）

- ・おこめの一つも、だいこんの一ぼんもたべてないの。
- ・もちものの中、そうっとみたら、たべるものなんにもなかったの。
- ・ほんとうはね、いっぱいたべさせてやりたかったの。でもね、わるいから、せめて、だいこんの一本ぐらいたべさせたいの。
- ・わるいとおもってぬすんだの。
- ・ひとのため。
- ・じぶんはどうでもいい。

T みんなとってもよく考えてくれているね。さっき、亀田さんのノート、先生みたらね、とってもいいこと書いてあったの。亀田さん言ってくれる？

- ・（亀田ノート読む）だめだけど、なにもたべてないから、しかたがないからいいや。

T そう、とってもいい考えだったね。

- ・たべさせないとしんでしまうでしょ。だからね、にんげんのからだのほうがだいじなの。

T みんなよく考えられたね、まだほかにない？

- ・もうないよ。

（この後、「おひゃくしょうさんにてがみをかいてみよう」と、その作業に入る。授業は第三時で終了）

北川氏は、授業を終えて、次のように書いている。

- ・「なんともかともびんぼうな」という、びんぼうが、よくわからなかったようだ。
- ・百姓の旅人を思う気持ちには、大分せまれたと思うが、旅人の気持ちについては、あまりできなかった。
- ・雪の果す役割、雪そのものについては、あまりできなかった。（引用者注—第一時の感想

のところで雪について発言があった)

つまり、これは、課題に関しては成果があがったが、作品の読みとしては、これでよかったのかという問題提起でもあろう。課題以外の部分で、授業者がこの教材の内容的価値として認める部分に、ほとんど触れることができなかったことへの反省とみることができる。

課題を追求する学習は、子どもたちの最も興味と関心が集中するところを問題とするだけに、子どもたちの発言は活発である。このエネルギーを作品全体を読みとる読みとどう関連させるかが難しいところである。

ところで、実践(4)は、第二時と第三時が、内容的に同じことを問題としている。従って、第三時の授業で、それが子どもたちに確認され、定着したとは思いますが、第三時が、内容的に特に深まったとか、豊かになったとかという印象はない。しかし、これは、実践(4)の場合のみでなく、こういう授業過程による授業ではしばしば見かけることである。

この実践は、子どもたちがこれだけ集中して話し合いをおこない、しかも、子どもの実感から出た発言を数多くしている点などから、小学校一年生としてはすばらしい実践である。しかし、今述べたような問題も、課題を追求するという指導過程を取ったがゆえにおこった。と言って、私は、課題解決による学習を否定するのではない。その利点も充分理解しているつもりである。この場合でも、課題それ自体が果して適当であったのか、それを追求する授業の組み方がこれで良かったのかなど、その方面からの検討からまず始めねばならぬことはわかっている。それらをあえて省略した形で問題提起したいことは、この教材で、そして、小学一年生で、課題追求の学習指導が果して適当であったかということである。

国語教育が、その原則においてことばによることばの教育であるという性格を無視することは誰れも出来まい。国語教育はことばから出発し、絶えずことばに帰る必要がある。従って、低学年では、特にことばに常に関わって、こと

ばに対する認識を深めておくことが重要である。その意味で、私は低学年の国語の授業においては、原則的にことばの読みを中心とした授業の方が良いと思っている。勿論、教材と学習者の質がそれに介在するから、その原則は、具体的には多様な形式をとることは言うまでもない。ただ、「なぜ」とか「どうして」などを問題とするよりは、ことばそのものに直接子どもたちを向き合わせることを重視すべきであると考えるのである。

最後に民話教材としての観点から考えてみることにする。

この話には、「この日は旧の十一月二十三日で、今でもこのへんではこの日には大根やきをして食うし、この日に雪がふればおこわをたくもんもある。」というエピソードがついている。

盗みを働いた百姓の痕跡を雪—自然—神が消すということは、盗みを犯してまでやった百姓の心とその行為に、盗むという次元を超越した価値を認めたからに他ならない。罰せられるべきは、百姓の盗みではなく、貧しさそれ自体であるという基本的思想の上に、この民話は、やさしさ故に盗みを犯した百姓を描く。そして、百姓が盗みを犯さざるを得なかった必然的理由としては、旅する者を大切にするという客人思想をその根底におきながらも、文章においても旅人と百姓の互いに相手を思いやる心情を描いてその行為を必然性のあるものになっている。だが、作者はそれだからと言って、単純に盗みをやらせているわけではない。葛藤の末「しかたがない」と決心させているのである。

貧しさ故に、優しさ故に、悪いと知りつつ犯さざるを得なかった盗み、すべてを見ていた神は、その晩静かに雪を降らせたのであった。あるいは、神が自ら雪となって一足一足丁寧に消していったと言いかえてもよい。

エピソードは、この話を知った土地の人々が、百姓の心に感じ、雪に神の意志をみて、自分の生き方を問い直し、改めてこの話を語り伝える必要を感じ、忘れないために大根やきをし

て食べた。それが今でも続いていると語る。そして、雪が降るとそれは神の加護の象徴であるとして、おこわを炊いて神に感謝すると言う。

エピローグの部分は、現在のこの土地の風習を語る。つまり、それは、私達に、民話は単に過去の話ではなく、現在の生活に脈々と流れていることを示している部分に他ならない。その意味では、このエピローグの意味は深く大きい。従って、ここは、授業の大きな山場となるべき部分である。

実践(5)

(小学校二年生、出口和子氏実践 第4時)

エピローグの部分についての子どもたちの発言

- ・たびびとに食べさせたやろ。あの時のことを思っ
てだいこんやきをしてたべる。
- ・いいことをしたから、いい人になるようにと思っ
てたべる。
- ・まずしい人のことを思っ、いつもはたべないだ
いこんやきをたべる。
- ・この日をわすれんようにと思っ。
- ・だいじな日にしている。

実践(6)

(小学校三年生、田島弘子氏実践 第2時)

T なせ雪がふったらおこわをたくの。

- ・百姓が大根をぬすんできたときの足あとときえたか
ら。
- ・大きな家から大根をぬすんできた足あとを雪がけ
してくれたから。
- ・うれしいから。
- ・めでたいから。
- ・たすかったから。
- ・よかったと思っ。

T そういう気持が今でもずっとつたわっているの
ですね。

雪がふってきてよかったなあという気持ですね。

小学校二、三年生では、この程度の扱いで良いだろう。子どもたちの話し合いを中心とする授業ではこれが限界かも知れない。ただ、この教材の質から考えてもう少し話し込ませて欲しかったと思う気持ちは、かすかに残る。

斉藤喜博氏の『わたしの授業・第一集』(一荃書房、1977年8月刊)には、氏が、小学校二年生と中学校一年生を対象に授業を行った記録が出

ている。それをみると、どちらの授業もこの部分は教師の説明になっている。これを読んで、この教材の場合特に低学年においては、教師の適切な説明で終わっても良いと思った。

氏の授業はどちらも一時間扱いであったので、中学校一年生の場合もこの部分は説明に終わったが、時間をかければ充分授業として取り組めるであろう。高学年や中学校において、二～三時間の予定で授業計画をたて、このエピローグと四つに組んだ実践が生まれることを切望したい。

(1983年4月30日)

<参考> あとかくしの雪

あるところに、なんともかとも貧乏な百姓がひとり、住んでおった。

ある冬の日のもう暗くなつたところに、ひとりの旅びとが、とぼりととぼり雪の上をあゆんできて、

「どうだろか、おらをひとばん、とめてくれるわけにいくまいか」

というた。
百姓は、じぶんの食べるもんもろくないぐらいのもんだつたが、

「ああ、ええとも。おらとこは貧乏でなんにもないが、まあ、とまってくれ」

というた、旅びとは、

「そうか、それはありがたい。おら、なんにもいらんぞ」

というて、うちにあがつた。

けれどもこの百姓は、なにしろなんともかともびんぼうで、何をひとつ旅びとにもてなしてやるもんがない。それで、しかたがない、晩になつてから、となりの大きないえの、大根をかこうであるところから大根を一本ぬすんできて、大根やきをして旅びとに食わしてやった。

旅びとは、なにしろ寒い晩だったから、うまいうまいとしんからうまそうにしながら、その大根やきを食うた。

その晩さらさらと雪はふってきて、百姓が大根をぬすんできた足あとは、あゆむあとのように、すうっとみんな消えてしまつた。

この日は旧の11月23日で、今でもこのへんではこの日には大根やきをして食うし、この日に雪がふればおこわをたくもんもある。